

# *galé*RAGE

*Récits de jeunes sur la touche*

Travail de Bachelor (TB) of Arts HES-SO en Travail social effectué dans le cadre de la formation à la Haute école de travail social (HETS) de Genève par :

**EMALDI Laurent FEE07, orientation animation socioculturelle**

**REMUND Marc FEE07, orientation animation socioculturelle**

**THIBAUDEAU Aleksandr FEE07, orientation animation socioculturelle.**

Les opinions émises dans ce travail n'engagent que leurs auteurs.

Genève, juin 2013.

# galéRAGE | RÉCITS DE JEUNES SUR LA TOUCHE

-> <http://vimeo.com/65717571>

-> <https://vimeo.com/72200988>

Dans le contexte actuel de la formation et de l'éducation à Genève, les jeunes adultes ont fini par prendre une place spécifique au sein de certaines structures d'accueil libre de la Fondation genevoise pour l'Animation Socioculturelle (FAS'e) : Maisons de quartier, Maisons des Jeunes, dispositifs TSHM, etc., ainsi qu'auprès du Service de la Jeunesse (DEJ, Ville de Genève). Des structures qui ont été appelées à développer de nouvelles pistes d'action pour pouvoir répondre au mieux à des jeunes qui peinent à s'émanciper et à s'intégrer dans le monde du travail.

«galéRAGE – Récits de jeunes sur la touche» est un film-documentaire réalisé à travers la Permanence Jeunes adultes (PJA), structure d'accueil de la Maison de Quartier de Saint-Jean, à Genève. Il aborde la notion de lien avec la population de jeunes (15 – 25 ans) confrontée à diverses problématiques liées, entre autres, à la déscolarisation et/ou aux parcours scolaires hachés en les préparant au mieux aux différents relais des réseaux des professionnels de la structure.

En premier lieu, ce documentaire propose de s'arrêter sur le récit de vie de trois jeunes adultes (Mohamed, Séverin et Stéphane) habitant Genève. Leurs témoignages révèlent des itinéraires «en dents de scie» («non-linéaires»), ponctués par de profonds doutes, des remises en question et des échecs à répétition. De la sortie du Cycle d'orientation, aux transitions scolaires et professionnelles difficiles, des soucis familiaux aux risques de déviances, ils se mettent à nu et nous dévoilent le quotidien de la «galère», en nous permettant d'appréhender l'impact que celle-ci peut avoir sur l'estime de soi et sur le regard d'autrui.

Il s'agit donc de mettre l'accent sur des approches d'animation socioculturelle et socio-éducative afin de permettre aux jeunes de raccrocher aux différents dispositifs d'insertion professionnelle, communaux et cantonaux. Le lien privilégié entre usagers et animateurs socioculturels permet donc un soutien et un accompagnement précis car ces derniers profitent d'une approche de proximité (bas-seuil) dans des structures d'accueil libre.

<b>TABLE DES MATIERES</b>	<b>2</b>
<b>1. REMERCIEMENTS</b>	<b>3</b>
<b>2. FICHE TECHNIQUE</b>	<b>4</b>
<b>3. SYNOPSIS</b>	<b>6</b>
<b>4. INTRODUCTION : HYPOTHÈSE DE DÉPART ET ÉVOLUTION DE LA QUESTION DE RECHERCHE</b>	<b>8</b>
<b>5. CONTEXTE SOCIAL ET TEMPOREL</b>	<b>10-15</b>
5.1. Contexte scolaire : évolution de la situation genevoise pour les élèves en difficulté	10-14
5.1.1. Ecole du Grütli	10
5.1.2. Cycle d'orientation : un dispositif de sélection	10
5.1.3. Massification de l'éducation et dévalorisation du monde ouvrier	12
5.1.4. Transitions scolaires et articulations entre le secondaire I et II	14
5.2. FAS'e / DEJ - Dispositifs d'accueil libre	15
<b>6. <i>MAKING OF</i></b>	<b>16-24</b>
6.1. Choix du terrain : Permanence Jeunes adultes (PJA) - Maison de quartier de Saint-Jean, Genève	16
6.2. Rencontres et prise de contacts	21
6.3. Des entretiens audio au film	22-23
6.3.1. Recueil des données audio	22
6.3.2. Entretiens : enregistrements audio	22
6.3.3. Choix des protagonistes	23
6.3.4. Tournage : choix du support vidéo	23
6.4. Montage audio	24
6.5. Montage vidéo	24
<b>7. UN AUTRE REGARD</b>	<b>25-38</b>
7.1. Mohamed, Sévèrin, Stéphane : 3 trajectoires	25
7.2. De « je » à « tu »	30
7.3. Positionnement des étudiants : distance au terrain	31-37
7.3.1. Aleksandr Thibaudeau, « étudiant » et « référent-relais » - Permanence Jeunes adultes, Maison de quartier de Saint-Jean	32
7.3.2. Marc Remund, « étudiant » et animateur socioculturel - Maison des Jeunes de l'Eclipse	36
7.3.3. Laurent Emaldi, « étudiant » - responsable de secteur au GIAP	38
<b>8. CONCLUSION</b>	<b>41</b>
8.1. Structures d'accueil libre/bas seuil et soutien de proximité	41
<b>9. PERSPECTIVES « COUPEZ ! CLAP ! »</b>	<b>42</b>
<b>10. LEXIQUE</b>	<b>43</b>
<b>11. BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>44</b>

## **1. REMERCIEMENTS**

Nous tenons à remercier :

**M. Mohamed FEGHOULI,**

**M. Stéphane PAÏS,**

et **M. Sévère PORQUET**, pour leur patience, leur engagement et leur confiance tout au long de notre recherche.

### **Enseignants Haute école de Travail social (HETS)**

M. Denis HUC ;

M. Roland JUNOD ;

M. Etienne ROUGET ;

M. Mirto TANNER ;

M. Nicolas TSHOPP ;

M. Laurent WICHT ;

### **Ainsi que (1203)**

Aurélien, Blaise, Dardan, Eron, Khalid, Milan et Valon pour avoir participé à cette recherche.

### **Terrains professionnels**

Mme Patricia ALBERT, travailleuse sociale Transit, Meyrin ;

Mme Carin HAMMER & M. Sébastien MORTIER, IKEA Vernier (Genève) ;

Mme Sigrid JIMENEZ, travailleuse sociale hors-murs (TSHM) Ville de Genève ;

Mme Emilie THIEBAUD, travailleuse sociale à l'Espace 99, Ville de Genève ;

M. Pierre BISCHOFBERGER, Directeur du Cycle d'orientation de Cayla et

M. Sylvain GAY, responsable technique au Cycle d'orientation de Cayla ;

M. Daniel HÄRING, conseiller social à l'École de culture générale Jean-Piaget ;

M. Ricardo CLETO, responsable de bâtiment scolaire (RBS) de l'école primaire de Saint-Jean ;

M. Pierre VARCHER (président MQSJ), ainsi que l'Association et l'équipe d'animation de la Maison de Quartier de Saint-Jean, Genève.

## 2. FICHE TECHNIQUE

### Appareils photo/vidéo

- *Canon 5D Mark II*
- *Nikon D800e*
- *Nikon J1*
- *Hero GoPro2*
- *Hero GoPro3 Silver Edition*

**Format vidéo : 1920\*1080, 24fps**

### Objectifs

- **Canon**  
*EF 70-200mm f/2.8 L USM*  
*EF 16-35mm f/2.8 L II USM*  
*EF 85mm f/1.8 USM*  
*EF 24mm f/1.4 L II USM*
- **Nikon**  
*Nikkor VR 10-30mm f/3.5-5.6*  
*Nikkor VR 30-110mm f/3.8-5.6*  
*AF-S Nikkor 28mm f/1.8G N*  
*AI-S Nikkor 50mm f/1.2*  
*AF-S Nikkor 14-24mm f/2.8G ED N*
- **Autres**  
*Sigma 35mm f/1.4 DG HSM - A*  
*Voigtländer 40mm f/2.0 Ultron SL-II*  
*Lensbaby Composer Pro / Lensbaby Edge 80 Optic*

### Enregistreur audio numérique

- *Olympus LS-10*

### Trépieds et têtes

- *Benro C-298M8 C-Series HVC Carbon Fiber Flexpod Kit + B-3 B-Series Ball Head with Quick Release*
- *Induro LFB75S 75mm DR Hi-Hat Tripod Set*
- *Manfrotto MKC3-H01*
- *Manfrotto 501DHV Pro Fluid Video Mini Head*

### Accessoires

- *Glidetrack SD (1m.)*
- *Hague DMC DSLR Motion-cam stabilizer*
- *Pico Flex Dolly*
- *Polaroid 112 LED Video Light Panel*

## Logiciels

- *Final Cut Pro X (10.0.5)*  
**Durée de montage audio/vidéo : 200h**
- *Adobe After Effects CS5*
- *Adobe Photoshop CS5*
- *Audacity (2.0.3)*
- *Reaper (4.32)*

## Bande sonore

- *Brakhage Kollektiv* :  
Mark Blakebrough, Alexandre Müller Ramirez, Aleksandr P. Thibaudeau.

Droits d'auteur :

© *Unglassed Windows Cast a Terrible Reflection*

Licence Creative Commons : CC BY-NC-SA 

- *L'ennui, ou comment se donner la Mort en restant debout*
- *A Soporific Resentment of Serenity*

- *Seaplane Harbor* :  
Samuel Kraher ; Gabriel Farine ; Alexandre Müller Ramirez ;  
Aleksandr P. Thibaudeau.

Droits d'auteur :

© *Music, When Soft Voices Die, Vibrates In The Memory*

Licence Creative Commons : CC BY-NC-SA 

- *There Is An Angel At Your Side To Protect Your Soul While Your Heart Is Fading Away (Graham Broomfield : viola da gamba)*
- *The Gamut Of Colors Appears In A Soap Bubble*
- *The Seductive Art of Japanese Bondage*
- *Cali*

## Prise de vues

Tournage effectué d'avril 2011 à avril 2013.

### 3. SYNOPSIS

« *galéRAGE – Récits de jeunes sur la touche* » propose de s'arrêter sur le récit de vie de trois jeunes d'origines et d'horizons variés, habitant aux abords de la Maison de Quartier de Saint-Jean (Ville de Genève – Rive droite), dans un secteur à la fois historique (Saint-Jean/Charmilles) et en pleine mutation depuis la fin des années 90 (Europe/Concorde).

Face à la complexité et l'âpreté du passage à l'âge adulte, leurs témoignages révèlent des itinéraires « en dents de scie » (« non-linéaires »), ponctués par de profonds doutes, des remises en question et des échecs à répétition. Des méandres et des obstacles qu'ils ont pu franchir en faisant preuve d'une formidable capacité de persévérance, d'abnégation, de courage et de volonté.

Au cœur d'une société régie par la réussite sociale et la performance professionnelle, ces trois jeunes ont accepté de nous ouvrir le recueil de leurs parcours sinueux, avec une tendresse et une émotion singulière, analysant la période trouble qui sépare la fin de la scolarité obligatoire de l'entrée dans « la vie active ».

*Mohamed, Stéphane et Sévèrin*, les trois protagonistes du film, ont accepté le temps de cette recherche de partager et de revenir sur cette partie de leur vie, nous délivrant une parole spontanée et un matériau à la fois brut et d'une intensité émotionnelle rare.

De la sortie du Cycle d'orientation, aux transitions scolaires et professionnelles difficiles, des soucis familiaux aux risques de déviances, ils se mettent à nu et nous dévoilent le quotidien de la « galère », en nous permettant d'appréhender l'impact que celle-ci peut avoir sur l'estime de soi et sur le regard d'autrui. Nous comprenons alors que dans la quête qui les pousse à trouver leur place dans la société, c'est aussi leur appartenance vis-à-vis des pairs qui se joue.

La vingtaine à peine entamée, ces jeunes adultes ont pris un peu de recul sur leurs parcours, en faisant preuve de maturité sur ces moments de ruptures plurielles sur lesquels ils reviennent avec leur propre analyse et leur propre regard critique.

Ce film-documentaire propose de devenir, en un peu moins d'une heure, le véhicule de cette parole brute et remplie d'émotions, aussi sincère que subjective, à l'attention de l'adulte « de référence » vers lequel ils viennent chercher des réponses, une aide et une écoute.

De ce fait, nous nous sommes efforcés d'être des auditeurs à la fois attentifs et bienveillants, à dessein de pouvoir illustrer au mieux le récit de leurs itinéraires singuliers. Une véritable odyssée de notre époque contemporaine que nous vous invitons à découvrir.

Nous souhaitons que ce travail permette une réflexion sur la déscolarisation et la désaffiliation au travers du regard de ces trois jeunes, non pas à travers le filtre d'analystes, mais de manière originelle et crue. Une parole élémentaire et intrinsèque qui ne va pas sans rappeler celle que chacun d'entre nous/vous, travailleurs sociaux est amené à entendre dans le cadre de sa fonction.

Comprendre l'autre, c'est d'abord savoir l'écouter. L'auditeur/spectateur se retrouve alors dans un « tête à tête » avec chacun des protagonistes, comme si il était face à son témoignage ; dans un processus à la fois relationnel et empathique.

Ce documentaire a été réalisé à travers la Permanence Jeunes adultes (PJA), structure d'accueil de la Maison de Quartier de Saint-Jean, à Genève. Cette permanence s'adresse à des jeunes de 15 à 25 ans et propose un lieu d'écoute et d'accompagnement dans leurs démarches personnelles, administratives et/ou professionnelles.



#### 4. INTRODUCTION : HYPOTHESE DE DEPART ET EVOLUTION DE LA QUESTION DE RECHERCHE

Ce travail est né de la volonté commune de trois étudiants « en emploi » (Aleksandr Thibaudeau, Marc Remund et Laurent Emaldi) de la Haute école de Travail social (HETS) de Genève, filière animation socioculturelle, de regrouper leurs visions, leurs parcours et de les mettre au service d'une réflexion autour de la problématique des jeunes désaffiliés et/ou désinsérés à travers leurs parcours scolaires non-linéaires.

En 2009-2010, à l'occasion du module OASIS<sup>1</sup> - « *Citoyenneté agressée : la place des jeunes dans la ville* », Aleksandr Thibaudeau et Laurent Emaldi ont eu le plaisir de travailler sur la thématique des jeunes en situation précaire et des dispositifs locaux de soutien dans le secteur de Carouge, à Genève. De leur recherche, ils ont pu constater que certains jeunes se trouvaient dans un « *no man's land* » (Bolzman & Eckmann, 2003) institutionnel, laissant ces derniers en dehors du « système ». Leur réseau social est morcelé ; leur parcours, souvent parsemé d'obstacles, ne leur ouvre que de faibles perspectives d'emploi. Ils ne sont affiliés qu'à peu de structures et institutions, alors qu'il existe aujourd'hui, sur le canton de Genève, un grand nombre de structures d'insertion socioprofessionnelles destinées aux 15/18-25 ans (Projet VIA, OFPC, etc.).

Pour ce type de jeunes, le passage à l'âge adulte et à une vie autonome se fait souvent très difficilement et certains d'entre eux courent un risque élevé de dérive et d'exclusion sociale. Aleksandr et Laurent en ont rencontré quelques uns afin de les questionner sur leurs parcours et ils ont été sensibles à l'aspect chaotique des différents itinéraires qu'il leur avait été narré. Chaque jeune était alors dans une période plus ou moins longue d'inactivité (de « galère ») et ces récits ont rapidement questionné les deux étudiants au niveau des dispositifs de formation et d'éducation.

Pourtant, il leur avait été difficile d'aborder les questions liées à la scolarisation car il y avait de la part des jeunes, à ce moment-là, une sorte de réticence. Aleksandr expliquait à l'époque que les jeunes rencontrés dans le cadre de ce module OASIS étaient paradoxalement plus enclins à discuter de sujets à priori délicats comme la consommation de cannabis et que lorsque celui de l'école était abordé avec eux, un malaise s'installait. Cela se manifestait par des silences, des réponses sporadiques, de longues pauses et une difficulté à en parler qui traduisaient la souffrance muette d'une blessure que leur situation ne permettait pas encore de cicatriser. Certains de ces jeunes avaient redoublé dès l'école primaire, d'autres n'avaient pas su s'adapter aux changements liés à leur passage au Cycle d'orientation, et tous

---

<sup>1</sup> Les modules d'approfondissement inter-écoles (OASIS) donnent l'opportunité aux étudiants d'approfondir certains aspects de leur cursus (problématique sociale, champ d'intervention professionnel, contexte d'action, méthode d'enquête, d'intervention ou de communication) en fonction de leurs intérêts. Ces derniers favorisent également la mobilité des étudiants en leur proposant de suivre les enseignements dans d'autres sites de la HES-So.

avaient construit à un moment ou un autre un rapport négatif et conflictuel avec les logiques scolaires.

Cette gêne à aborder le thème de la déscolarisation venait peut-être du manque de maturité et de recul de ces jeunes, alors en pleine période de rupture, mais également du lien fragile établi entre ces derniers et le groupe d'étudiants dont Aleksandr et Laurent faisaient partie. Cependant, la rupture scolaire apparaissait comme élément saillant de la désaffiliation de certains jeunes.

Aleksandr et Marc ont ensuite pu réaliser un recueil sur l'appartenance et l'identité dans le quartier de Saint-Jean/Charmilles : « *Sentiment d'appartenance : portraits d'habitants* ». Un ouvrage qui leur a permis, au travers d'un travail audiovisuel de saisir la puissance de l'image et de la parole rapportée, lorsque celles-ci deviennent complémentaires dans une démarche artistique.

En effet, alors que le projet était initialement pensé en terme de travail photographique, Aleksandr et Marc se sont rapidement rendu compte de l'impact de la parole et du support audio et que ces deux supports peuvent s'articuler dans une alchimie naturelle et logique. Selon eux, les témoignages complémentaires aux photographies sont devenus le point central de l'exposition et du projet, reléguant la photographie au second plan.

Par ailleurs, Aleksandr (Maison de quartier de Saint-Jean) et Marc (Maison des jeunes de l'Eclipse) travaillent tous deux avec des populations qui traversent des difficultés liées à la formation et qui se questionnent régulièrement sur leur place au sein de la collectivité. Aleksandr et Marc, animateurs socioculturels et étudiants HETS « en emploi », voient leur champ d'action englober une nouvelle perspective : préparer ces jeunes à se tourner vers les relais proposés (OFPC, Point Jeunes, Projet VIA, Service de la cohésion sociale et de la solidarité Ville de Vernier, etc.).

Pourtant, il est un aspect primordial du travail de ces professionnels sans lequel aucune action n'est possible : **la création et le maintien du lien**, à travers lequel le travailleur social entre en contact avec l'utilisateur, comprend son histoire, son parcours et autour de la confiance qui s'établit et peut conseiller au mieux le jeune en demande.

## 5. CONTEXTE SOCIAL ET TEMPOREL

### 5.1. Contexte scolaire : évolution de la situation genevoise pour les élèves en difficulté

#### 5.1.1. École du Grütli<sup>2</sup>

À Genève, entre 1929 et 1969, c'est à l'École du Grütli (Marcacci & Chardon, 2004) que certains élèves, trop pauvres ou n'ayant pas les notes suffisantes pour entrer dans les filières du secondaire de l'époque (École professionnelle et Collège), terminent leur scolarité obligatoire. La plupart de ces élèves ont un faible niveau scolaire et sont souvent indisciplinés ; la réputation de l'établissement en pâtit et le discrédit de l'École du Grütli aux yeux de l'opinion publique se propage. À la fois « école de la dernière chance » et véritable « école de vie » astreinte à une méthode contraignante mais efficace, l'École du Grütli permet cependant l'émergence de projets d'envergure comme celui du chantier du Chalet du Grütli (Site web du Chalet du Grütli, 05.05.2013).

*Au-delà d'un intérêt marqué pour les méthodes actives et une éducation aux valeurs de la démocratie, l'esprit qui régnait au sein du corps enseignant apparaît comme un mélange plutôt surprenant d'engagement chrétien, d'humanisme radical-socialiste et de vertus militaires. (Marcacci & Chardon, 2004, p. 77)*

La plupart des jeunes issus de cette « boîte à cancre » en rupture avec les normes du système scolaire peuvent alors bénéficier, à la sortie de la scolarité obligatoire, d'un capital humain valorisé qui leur permet de se débrouiller ensuite sur le plan personnel et de s'insérer sur le plan professionnel.

#### 5.1.2. Cycle d'orientation : un dispositif d'orientation et de sélection

En 1962, le Cycle d'orientation est institué, sous l'impulsion de la Jeunesse radicale, par André Chavanne (qui succède à Alfred Borel à la tête du département de l'instruction publique l'année précédente). Le principe fondamental de cette réforme repose sur le rattachement à l'enseignement secondaire (qu'on appellera le secondaire I) de toutes les classes d'élèves de 12 à 15 ans, pour donner naissance à une filière unique entre le primaire et le secondaire « supérieur » (le secondaire II). Ce regroupement doit assurer l'orientation scolaire et professionnelle des élèves qui s'apprentent à sortir de la scolarité obligatoire.

---

<sup>2</sup> Selon les pistes proposées par le texte de Wicht, L., & Peradotto, J. *Jeunes désaffiliés scolairement à Genève dans un contexte de "haute qualification". Les réponses locales et coopératives du dispositif d'insertion VIA*, à paraître.

En 1969, les dernières classes de 7<sup>ème</sup> primaire disparaissent et le Cycle d'orientation prend alors en charge la totalité des élèves sortant de la 6<sup>ème</sup> primaire : l'École du Grütli n'a plus lieu d'exister et ferme ses portes. Cette généralisation effective du Cycle d'orientation est l'aboutissement de la première grande réforme structurelle du système scolaire dans sa partie obligatoire depuis 1886.

Lors de la création du Cycle d'orientation, en septembre 1962, les premières classes de 7<sup>ème</sup> se divisent en trois types : six classes de section A (de type gymnasial, avec ou sans latin), sept classes de section B (section intermédiaire) et trois classes de section C (préprofessionnelle) (François & Schwed, 1971, pp. 6-7). Cette division en trois sections scelle déjà la structure qui sera adoptée lors de la généralisation de la nouvelle « école moyenne unique<sup>3</sup> » en 1969. Paradoxalement, dans un contexte de démocratisation des études et de massification de l'enseignement secondaire, la sélection scolaire reste un principe socio-politique nécessaire au bon fonctionnement social, même si elle ne s'effectue plus aussi définitivement qu'avant la création du C.O. :

*La carrière scolaire n'est pas un pur résultat de performances cumulatives entraînant une assignation de l'élève dans telle ou telle filière. (...) Selon les milieux d'origine, selon aussi l'influence de l'orientation scolaire et l'opinion des enseignants, l'opportunité de la poursuite des études sera diversement appréciée. À chaque carrefour de la carrière scolaire, le poids de l'origine sociale diminuera les ambitions des uns ou relèvera celle des autres. Il s'agit d'un processus cumulatif, très bien décrit par R. Boudon. La façon dont le CO s'articule sur l'école primaire vient contrer en grande partie, à ce niveau-là, l'effet direct, positif ou négatif, de l'origine sociale. En effet, les élèves qui terminent leur 6e primaire à Genève sont, pour l'essentiel, répartis dans les sections du CO en fonction de leurs résultats scolaires antérieurs.*

*Ce système marque un progrès sensible par rapport à l'ancien, où parents et élèves devaient eux-mêmes faire le choix de telle ou telle école secondaire inférieure. [...] Il apparaît avec évidence que l'orientation automatique des élèves diminue les inégalités sociales devant l'école, du moins au niveau du secondaire inférieur. Le CO genevois représente donc un progrès de la démocratisation des études par rapport à l'ancien état des choses. Mais il le doit davantage à l'institution de l'orientation automatique qu'aux dérogations et transferts d'une section à l'autre, qui laissent filtrer l'influence inégale de l'origine sociale.*

---

<sup>3</sup> En référence à la première tentative avortée du conseiller d'État socialiste André Oltramare qui souhaitait, en 1927, « offrir à tous les moyens d'une orientation professionnelle claire et décisive au sortir de l'école primaire » (Oltramare, A. 1985, p. 4).

*Cela dit, il n'en reste pas moins que, en répartissant les élèves dans des sections hiérarchisées à partir des réussites inégales du primaire, le CO sanctionne des rapports inégaux à la culture scolaire, plutôt qu'il ne cherche à les réduire. (Petitat, 1982, pp. 410-411)*

Or, si le regroupement dans une même institution permet effectivement des passages entre ces 3 sections, ces passages sont majoritairement descendants ; quand bien même ceux-ci sont réalisés sous l'étiquette d'"orientation". L'efficience du fonctionnement social dépend dès lors de l'efficacité d'un système scolaire à la fois sélectif et en corrélation avec le marché du travail et les milieux économiques. Le tout s'articulant selon la vision d'une société naturellement hiérarchisée et dotée d'une élite dirigeante.

*Ce qu'il faut maintenant, dit le rapport du DIP, c'est adapter nos institutions scolaires aux besoins d'aujourd'hui. [...] [Le DIP] impose le respect de quelques principes, à ses yeux fondamentaux: « Respecter la tradition » (ne pas changer pour le plaisir de changer) ; ne pas « compromettre ou retarder la formation de l'élite » ; apprendre à apprendre ; ne pas sacrifier une longue tradition humaniste. (...) Il s'agit donc bien d'un changement dans la continuité, qui ne compromet ni ne retarde la « formation de l'élite ». (Petitat, 1982, p. 391)*

### **5.1.3. Massification de l'éducation et dévalorisation du monde ouvrier**

Durant les années qui suivent la création du Cycle d'orientation, l'échec scolaire diminue et s'accompagne d'un accroissement du nombre d'élèves se dirigeant vers les formations générales supérieures ou qualifiantes professionnellement. Et alors qu'on observe une amélioration du rendement scolaire et pédagogique, la voie gymnasiale est érigée en « voie royale ».

Cette apologie du cursus gymnasial soulève alors la question de la massification scolaire opérée depuis les années 1960 et amplifiée au cours des décennies suivantes. On constate à cette époque *une tendance nettement dominante à la mobilité ascendante en cours de carrière. [...] La formation initiale apparaît alors comme une plate-forme de départ sur laquelle on s'installe ou sur laquelle on s'appuie pour passer à des niveaux supérieurs.* (Petitat, 1982, p. 380)

Avant la création du Cycle d'orientation et la démocratisation des études, un tiers des jeunes entraient dès 16 ans sur le marché du travail sans qualification. Or, si autrefois il était possible de s'insérer dans des emplois qui permettaient de se tracer peu à peu une vie professionnelle évolutive, cette alternative paraît aujourd'hui optimiste, voire impossible.

A présent le contexte socio-économique s'est durci et la période faste qu'a pu connaître le Canton de Genève jusqu'au début des années 1990 fait figure

d'utopie aux yeux des jeunes d'aujourd'hui. Or, la démocratisation de l'éducation et la tertiarisation du travail qui s'est opérée jusqu'ici a fortement participé à la dévalorisation du monde ouvrier. Dépréciation manifestée par le rejet des professions manuelles par les nouvelles générations d'enfants issus de milieux populaires.

Pourtant, ces derniers n'ont pas toujours les prédispositions nécessaires face à un secondaire II de type gymnasial (Collège) de plus en plus sélectif. Sous la menace d'une sortie sans qualification plus pénalisante et stigmatisante qu'auparavant, le risque de désillusion est alors important. Et si les statistiques démontrent que l'échec scolaire a considérablement diminué au fil des années, celui-ci s'accompagne désormais de conséquences bien plus lourdes que par le passé. D'autant plus que l'inflation du nombre de diplômés s'est également accompagnée d'une dévalorisation tangible des diplômes sur le marché du travail.

Au niveau des apprentissages en entreprise, un autre problème intervient : parallèlement à cette migration vers le haut, il y a un décalage progressif entre le C.O. et les attentes des employeurs. Ceux-ci demandent une meilleure formation à l'entrée en apprentissage pour diminuer les risques et pour répondre à aussi une technicité accrue dans bien des professions.

#### 5.1.4. Transitions scolaires et articulation entre le secondaire I et II

Le système de formation genevois s'articule sur quatre niveaux :

1. Ecole élémentaire et primaire, désormais « Cycle 1 et 2 » selon HarmoS
2. Secondaire I (Cycle d'orientation), désormais « Cycle 3 »
3. Secondaire II (Collège, Ecole de commerce, Ecole de culture générale, apprentissages)
4. Universités, Ecoles polytechniques fédérales, Hautes écoles spécialisées, Ecoles professionnelles supérieures.

L'accès au quatrième niveau est réservé aux porteurs d'une maturité gymnasiale, professionnelle ou spécialisée. Seules les écoles professionnelles supérieures peuvent accueillir directement les détenteurs d'un CFC.

Lors du passage au secondaire II, les élèves issus de l'école obligatoire ont aujourd'hui accès, selon leurs résultats scolaires, à trois grandes filières de formation et à une filière d'insertion destinée à ceux qui n'ont pas le capital scolaire requis :

- **La filière gymnasiale** (Collège), qui s'achève par l'obtention de la maturité gymnasiale nécessaire pour poursuivre des études universitaires ;
- **La filière professionnelle**, avec des formations en école (plein temps) ou selon un système dual (alternance entre l'école et la formation en entreprise), qui s'achève par une certification professionnelle (CFC ou diplôme professionnel) qui peut ensuite être complétée par une maturité professionnelle et/ou technique donnant accès aux Hautes Ecoles spécialisées ;
- **La formation de type maturité spécialisée** (ECG) qui donne accès des formations de type HES dans le domaine de l'éducation, de la santé et du social ;
- **La filière d'insertion** (CTP/SGIPA) propose des formations complémentaires aux élèves ne remplissant pas les conditions d'accès aux filières précitées.

Le système scolaire a été conçu pour pouvoir effectuer un parcours linéaire jusqu'à l'obtention d'un (ou de plusieurs) certificat(s), premièrement de niveau secondaire II et deuxièmement de niveau tertiaire. Toutefois, la réalité des parcours scolaires des étudiants du canton de Genève n'est pas aussi simple qu'espéré :

*« L'étude TREE (2007) en Suisse, mais aussi les travaux du SRED (Rastoldo & Evrard, 2003) conduits à Genève au début des années 2000 déjà, montrent que cette linéarité prévue par le système scolaire est aujourd'hui fortement remise en question, puisqu'environ un jeune sur deux emprunte un parcours non-linéaire jalonné d'une ou plusieurs réorientations dans son parcours post-obligatoire » (Wicht & Peradotto, 2012, p. 20)*

De plus, plusieurs centaines d'élèves se désinscrivent chaque année, entre la fin du C.O. et l'âge auquel ils devraient avoir obtenu une certification de niveau secondaire II, se retrouvant ainsi en situation de rupture pour une durée plus ou moins longue.

## **5.2. FAS'e / DEJ - Dispositifs d'accueil libre**

Dans le contexte actuel de la formation et de l'éducation à Genève, les jeunes adultes ont fini par prendre une place spécifique au sein de certaines structures d'accueil libre de la Fondation genevoise pour l'animation socioculturelle (FAS'e) : Maisons de quartier, Maisons des Jeunes, dispositifs TSHM, etc., ainsi qu'auprès du Service de la Jeunesse (DEJ, Ville de Genève). Des structures qui ont été appelées à développer de nouvelles pistes d'action pour pouvoir répondre au mieux à des jeunes qui peinent à s'émanciper et à s'intégrer dans le monde du travail. Des jeunes adultes, souvent fragilisés après avoir subi des échecs successifs, notamment sur le plan scolaire, avec un risque réel de désaffiliation par rapport au collectif. Ces nouveaux dispositifs de proximité à destination des jeunes adultes fonctionnent généralement selon le modèle de l'accueil libre, avec une notion de libre adhésion qui offre ainsi une alternative aux structures d'insertion socioprofessionnelle déjà existantes, dans lesquelles ils ont souvent de la peine à entrer.

Face à des jeunes ayant entretenu des rapports conflictuels avec les logiques scolaires, élément constitutif de leur situation de rupture, il convient de comprendre comment la « déscolarisation » a pu participer à leur désocialisation. En effet, la considération de cette constituante permet de mieux saisir l'ampleur des difficultés rencontrées lors des tentatives de réinsertion scolaire et/ou professionnelle. Il est donc essentiel de ne pas traiter le problème par l'exclusion, comme peut le faire le système scolaire qui fonctionne trop sur une finalité de sélection, mais plutôt d'adopter une notion de « bas-seuil » (d'exigence) : si un jeune ne vient pas au rendez-vous, il n'est pas puni, il est libre de revenir lorsqu'il le souhaite ou quand il se sentira « prêt » de le faire.

Il s'agit donc de mettre l'accent sur des approches d'animation socio-éducative afin de donner aux jeunes la possibilité de prendre des risques sans perdre la face, de restaurer leur confiance en eux, leur estime personnelle, de leur permettre de retrouver du plaisir à faire des choses simples, de nourrir leur imaginaire.



## 6. *MAKING OF*

Une fois réunis dans la perspective du Travail de Bachelor, nous avons souhaité, dans un premier temps, approfondir la thématique « jeunesse », puisque nos champs professionnels nous réunissaient sur la question. « *Du blouson noir à la casquette, regards sur 50 ans de rupture* » a été le fruit du premier jet d'échanges entre nous. Nous désirions alors mener une recherche sur l'évolution des « bandes de jeunes » à travers l'histoire. Quels changements, quelles représentations et quels regards la société portait-elle aujourd'hui de sa jeunesse ? Il nous était apparu comme fondamental d'aborder ce sujet comme intégré à une histoire, à un contexte.

Dans l'optique d'effectuer nos premiers pas sur le(s) terrain(s), nous avons ensuite rencontré un jeune adulte qui nous a fait part de son parcours. Aurélien, jeune homme au parcours atypique et chaotique, nous est alors apparu comme une évidence en terme de sujet de recherche : rejet de la société de compétition, choix/non-choix, refus de prolonger le système d'évaluation de l'école obligatoire, modèle alternatif, discours radical, etc., tant de thématiques qui entouraient ce jeune homme. Un véritable Christopher McCandless *alias* « Alexander Supertramp » (héro tragique de *Into the Wild*) (Krakauer, 1996) des années 2010. Cependant, le rythme et la précarité de ses conditions de vie ne nous ont pas permis de poursuivre ce projet au-delà de quelques échanges et rencontres. Après quelques semaines de rencontres sporadiques, Aurélien a en effet disparu sans réellement laisser de trace.

Soucieux de devoir réorienter notre recherche, nous nous sommes alors intéressés à un terrain plus « accessible » : les jeunes fréquentant la Maison de quartier de Saint-Jean et plus particulièrement ceux qui étaient en lien avec sa « Permanence Jeunes adultes ».

### 6.1. Choix du terrain : Permanence Jeunes adultes (PJA) Maison de quartier de Saint-Jean, Genève

La Permanence Jeunes adultes (PJA), inaugurée en septembre 2010, propose aux jeunes adultes du quartier un lieu d'écoute et permet d'assurer des suivis inscrits dans la durée, de manière à dépasser le schéma habituel d'aide ponctuelle et répétée. La PJA est à disposition de tous ceux qui souhaitent trouver des renseignements ainsi qu'un appui dans leurs démarches personnelles, administratives et/ou professionnelles. Cette permanence fonctionne sur le modèle de l'accueil libre et de la libre adhésion.

Selon les extraits des **Actes de la journée « Regards croisés » du 13 septembre 2012 « Quelle place pour les jeunes adultes les plus fragilisés ? »** rédigé par Pierre Varcher, président de l'association Maison de Quartier de Saint-Jean, et Aleksandr Thibaudeau. Ces « Regards croisés », animés par Laurent Wicht (HETS), ont été organisés par la Fondation genevoise pour l'animation socioculturelle (FAS'e) et ont eu lieu la Maison de Quartier de Saint-Jean.

Lors de la présentation de la Permanence Jeunes adultes, il était avant tout question de mettre en exergue l'importance du lien de confiance entre les usagers et les professionnels :

*« Le rôle de l'animation sociale, celui d'une Maison de quartier, c'est de maintenir le lien de confiance qui peut exister avec eux [les jeunes adultes], car c'est parfois le seul qui existe avec des adultes, de le recréer en cas de besoin. »*

Il fallait également situer la PJA dans le cadre de l'accueil libre et de la libre adhésion :

*« Dès lors, il a été décidé de créer la « permanence jeunes adultes » dans les locaux de la MQ. Le principe de base de cette permanence reste celui de la libre adhésion pour tenir compte des besoins des jeunes : certains ont besoin de régularité, certains passent juste dire bonjour, d'autres viennent une fois. Les jeunes viennent parler de tous types de ruptures : ruptures professionnelles, mais aussi ruptures sociales et/ou familiales. »*

...et expliciter la corrélation entre l'approche individuelle et l'approche collective, dans le cadre de l'animation socioculturelle :

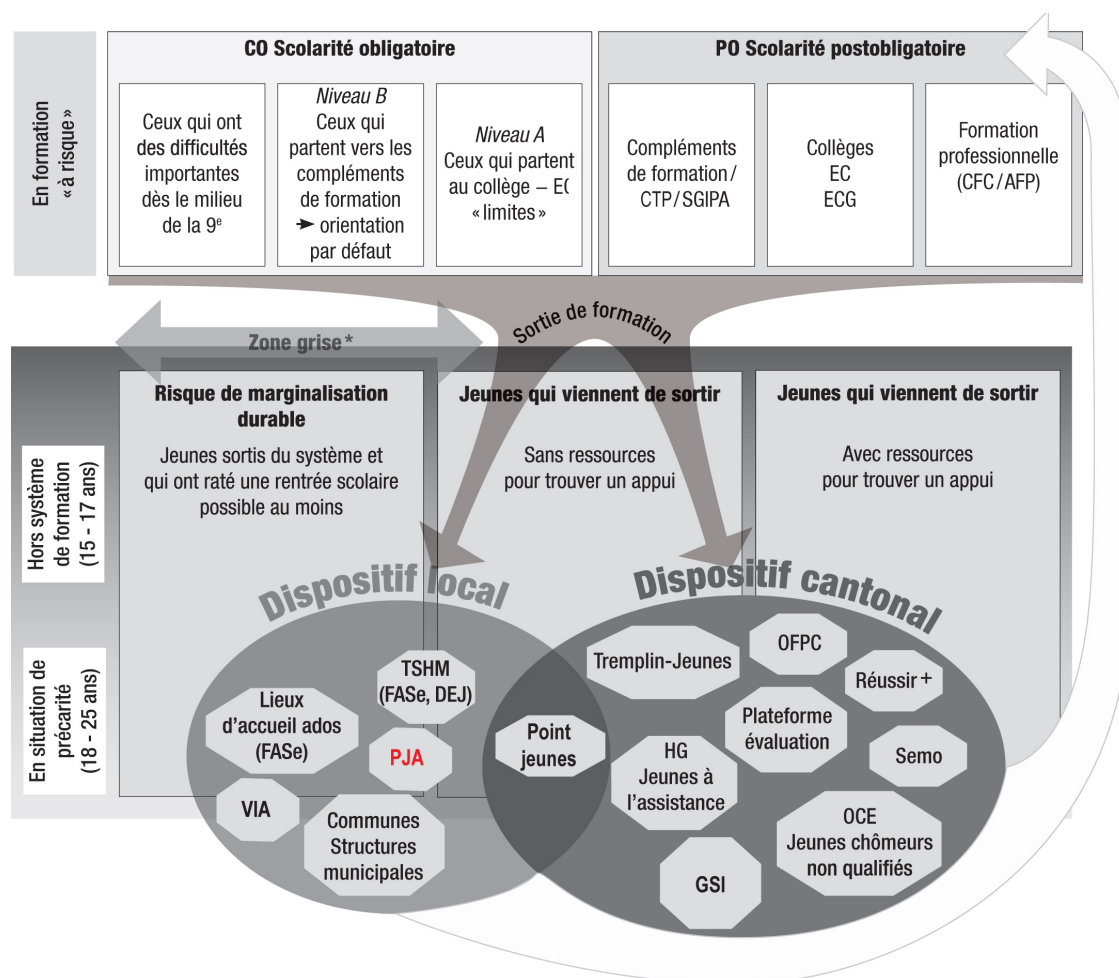
*« Si les demandes de cette population font généralement appel à un suivi de type individuel, celui-ci a également un impact sur le collectif. Via les échanges entre les jeunes, il y a un effet de réverbération sur la bande ; lors de la permanence, ils peuvent se donner des conseils, s'entraider, et se rendre compte qu'ils ne sont pas seuls. L'individuel et le collectif s'entrelacent et s'accordent sans antagonisme. »*

Finalement, il paraissait nécessaire d'aborder la notion de « réfèrent-relais » pour mieux définir le rôle du travailleur social dans un tel contexte :

*« Enfin, pour ne pas se substituer à d'autres organismes, la PJA est définie comme un centre d'aiguillage, avec une notion de « bas-seuil ». Si un jeune ne vient pas au rendez-vous, il n'est pas puni, il est libre. Dans le cadre de la permanence, les travailleurs sociaux prennent le rôle de « référents-relais » : devenant parfois le seul adulte avec qui le jeune entretient des*

*rapports de confiance. Ainsi, il est important de mettre à profit ce lien de confiance pour pouvoir relayer : une fois le ou les besoin(s) identifié(s), les ressources vont être cherchées en partenariat (jeune-travailleur social). Un accompagnement est proposé alors lors des premières démarches. Les petits jobs sont également un bon support. »*

## Parcours des jeunes gens et situations des dispositifs : mise en perspective de la PJA



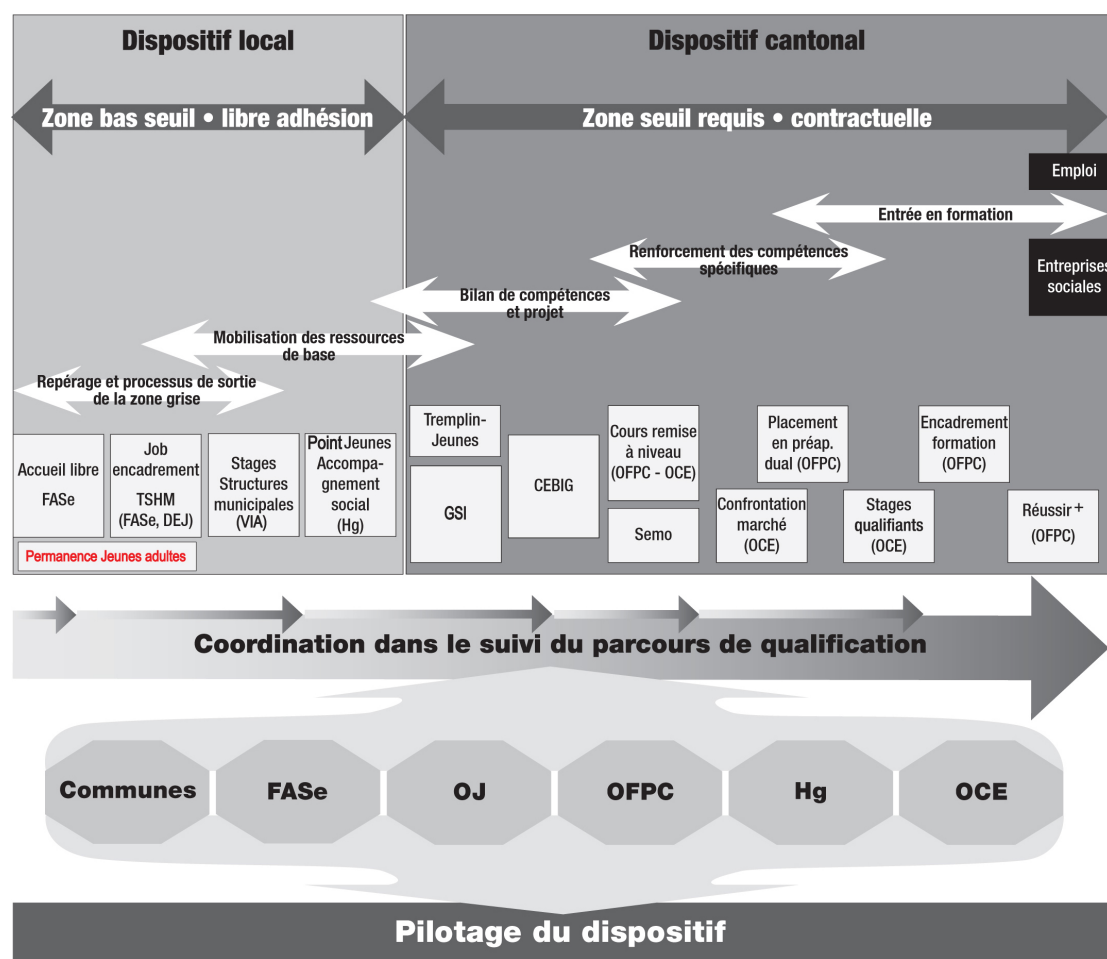
\* Zone grise : cet espace désigne le moment où les jeunes gens sont sans contact avec les institutions pouvant leur fournir une aide adaptée.

### Quelques commentaires :

- Les jeunes gens sans ressource personnelle (bas seuil) pour trouver des solutions à une rupture de formation sont plutôt repérés au niveau du dispositif local (communes, quartiers). Ceux disposant de ressources personnelles sont davantage identifiés dans le dispositif cantonal.
- Dans le dispositif local, il existe un nombre important de jeunes gens à faire sortir d'une « zone grise » pour les diriger vers les institutions en mesure de leur fournir une aide adaptée à leur situation.
- La structure Point jeunes assure un lien entre le dispositif local et le dispositif cantonal.
- Les ruptures du parcours de formation se déroulent majoritairement au 12<sup>ème</sup> et au 13<sup>ème</sup> degrés de l'enseignement postobligatoire.

(Adaptation de Schéma I : Parcours des jeunes gens et situations des dispositifs, Groupe interinstitutionnel, 2007, p. 17)

## Processus de qualification et séquences de prestations : mise en perspective de la PJA



### Quelques commentaires :

- Ce schéma résume les grands axes des missions institutionnelles pouvant s'intégrer dans un processus de qualification destiné aux jeunes gens en rupture. Il donne le détail des prestations comprises dans les deux cercles du schéma I (dispositifs local et cantonal).
- Bien que les séquences de prestations apparaissent de façon linéaire et chronologique, il faut tenir compte des parcours qui seront marqués par des allers et retours entre les différentes étapes de qualification.
- Le déplacement au sein des divers dispositifs dépend de l'efficacité des relais institutionnels qui permettront d'assurer la continuité du processus de qualification. Il s'agit là des principaux enjeux de la collaboration.
- Les étapes du processus comprennent une dimension de « libre adhésion » des personnes (mobilisation des ressources de base) ainsi qu'une dimension de « contrainte » liée à un contrat individuel. Le passage de la première à la seconde s'opère au moment du bilan de compétences. La zone contractuelle va entre autres porter sur la mobilisation de ressources spécifiques, c'est-à-dire des compétences nécessaires à la réalisation d'un projet de formation.
- Les entreprises sociales ont été introduites dans le schéma parce qu'elles ont un rôle important à jouer dans l'intégration des personnes n'étant pas capables, momentanément ou durablement, de s'insérer dans le marché de l'emploi.

(Adaptation de Schéma II : Processus de qualification et séquences de prestations, Groupe interinstitutionnel, 2007, p. 18)

## 6.2. Rencontres et prise de contacts

Souhaitant aborder les questions relatives à la sortie de l'école obligatoire et du rôle d'orientation du secondaire I, nous avons approché des jeunes en lien avec la PJA à travers Aleksandr Thibaudeau, responsable de cette structure. Il leur a exposé, dans un premier temps, l'objet de notre recherche : saisir les mécanismes liés à un parcours scolaire/professionnel et personnel pouvant être entrecoupé à la sortie du Cycle d'orientation.

Plusieurs rencontres ont été nécessaires avant de pouvoir commencer les entretiens. Bien évidemment, les liens de confiance préalablement établis entre les jeunes et Aleksandr nous ont permis d'obtenir des éléments riches au cours de ces échanges.

Dans la nature des liens qui unissaient notre groupe de jeunes, il est un aspect qui a rendu ce travail particulier. En effet, Aleksandr est celui par lequel ces rencontres ont pu être faites et sans qui la démarche d'immersion aurait été plus longue. En faisant office de « facilitateur », il a pu présenter aux jeunes rencontrés l'objet de notre travail.

Les divers profils approchés étaient tous des garçons. Ceci s'explique, à ce moment-là, par plusieurs facteurs :

- Liens créés avec l'animateur socio-culturel (homme) ;
- Fréquentation plus élevée de garçons à la PJA ;
- Phénomène relativement récent d'occupation de l'espace publique par les filles dans le secteur Saint-Jean/Charmilles.

## 6.3. Des entretiens audio au film

### 6.3.1. Recueil des données audio

Selon une méthode que nous qualifierons d'empirique, nous avons choisi comme seul et unique canevas d'entretien de définir un espace de discussion autour des questions liées à la sortie du Cycle d'orientation, ainsi qu'autour des parcours (non-linéaires) effectués à ce jour, par les jeunes abordés. À partir d'entretiens non-directifs, nous avons simplement voulu donner une direction. Il ne s'agissait alors pas de répondre à des questions ou de vérifier des hypothèses mais bel et bien de saisir ce qui pouvait sembler pertinent dans l'univers même des jeunes consultés, laissant libre cours à leurs propres analyses.

Bénéficiant d'une « entrée » à la PJA, nous prenons contact avec sept jeunes, préalablement sélectionnés en fonction de leurs parcours. Chacun de ces jeunes fréquente ou a fréquenté la PJA et c'est donc dans ce cadre (ou par téléphone) qu'Aleksandr a confirmé, avec eux, un rendez-vous individuel pour une rencontre, suivie d'un entretien. Sa présence a indubitablement contribué à mettre à l'aise les jeunes et a également permis de recueillir des éléments, parfois intimes, du parcours de ces derniers.

Au fil des entretiens, les émotions ressenties et partagées ont sans doute fait appel aux compétences d'empathie, de non-jugement et de soutien qui composent les savoirs-être du travailleur social face à un parcours singulier. À la fois spectateurs attentifs, émus et conducteurs d'entretiens nous avons su tirer profit de nos expériences professionnelles pour mettre à l'œuvre une « juste distance » par rapport aux jeunes *interviewés*, ni trop proche, ni trop loin, tout en restant dans un rapport de confiance.

### 6.3.2. Entretiens : enregistrements audio

Suivant le modèle utilisé lors du projet « *Sentiment d'appartenance : portraits d'habitants* », le groupe décide de procéder méthodologiquement en effectuant la récolte des témoignages à l'aide d'un enregistreur audio numérique, qui servira, dans un deuxième temps, de base au futur tournage. Sans pour autant constituer un « reflet » strictement fidèle de la réalité, l'enregistrement audio des données vise cependant à préserver les traits caractéristiques de l'interaction, tant sur le plan factuel qu'émotionnel : en effet, la tonalité et le rythme de la voix sont tout aussi révélateurs que les mots et l'émotion ainsi véhiculée apporte une dimension supplémentaire dans la compréhension des vécus.

### 6.3.3. Choix des protagonistes

Nous nous sommes vite rendus compte que pour obtenir une meilleure compréhension des situations de rupture(s), il nous fallait récolter le témoignage de ceux qui en étaient sortis (ou qui, de par leur reprise de formation, étaient en train d'en sortir). En effet, comment obtenir ces témoignages si ce n'est en questionnant des jeunes passés au travers de cette galère mais qui s'en sont sortis depuis ?

Après les entretiens audio effectués de sept jeunes, notre choix s'est donc finalement porté sur trois « anciens » : **Mohamed (21 ans), Séverin (23 ans) et Stéphane (21 ans)**, tous en cours de formation, après une période plus ou moins longue d'inactivité. Les autres n'ayant pas, selon nos critères, suffisamment de recul par rapport à leur situation. Ceci étant, lors de tous ces entretiens, nous avons pu repérer les thèmes récurrents et saillants en lien avec notre recherche.

### 6.3.4. Tournage : choix du support vidéo

Etant de fervents amateurs et créateurs d'images (fixes et mobiles) et désirant inclure ce médium pour servir au mieux la question, il nous est paru naturel d'utiliser la vidéo afin de communiquer l'objet de ce travail.

Dans une société où l'information est véhiculée en très grande partie par l'audiovisuel, il nous semblait pertinent d'utiliser un langage « moderne » à la fois proche des jeunes et des moins jeunes, tant dans l'objectif de transmettre l'émotion provoquée par le récit que pour montrer les espaces publics occupés par nos protagonistes lors de périodes d'inactivité et de doutes.

La vidéo, médium aujourd'hui largement démocratisé, nous a donc permis d'illustrer au mieux les propos de Mohamed, Stéphane et Séverin. Elle nous a également permis de travailler sur les regards et la gestualité, ce que ne permet pas l'enregistrement audio.

Nous avons proposé à ces trois jeunes de les rencontrer individuellement pour le tournage en prenant le soin de les laisser nous (re)faire découvrir leur quartier et nous dévoiler les endroits qu'ils avaient fréquentés. Ils ont tous « joué le jeu » de l'acteur devant la caméra, proposant même parfois certains plans vidéo.



## 6.4. Montage audio

Nous avons tenté de créer une œuvre cinématographique qui s'appuie sur des récits mis en valeur par des images en mouvement, plus que sur des images sur lesquelles on aurait rajouté du son. Si notre démarche visuelle se veut artistique, graphique et réflexive, la mise en scène est primordiale : comme exposé plus haut, l'audio, ainsi « intronisé » au premier plan du film, a servi de fil conducteur temporel à notre table de montage.

Les données audio récoltées représentant alors trois entretiens d'une durée totale de 2h.45, un « décorticage » et une découpe minutieuse ont permis d'affiner les entretiens en vue de les placer sur un *storyboard* (ou scénarimage). De cette matière brute, fruit de ces espaces de discussions autour des questions liées à la sortie du Cycle d'orientation, nous incombait alors la tâche de distinguer les éléments permettant d'illustrer les parcours possibles lors du post-obligatoire. Ainsi, d'une focale large, nous avons peu à peu resserré l'objectif pour arriver à faire une mise au point sur les éléments saillants en lien avec notre recherche.

Lors de ce montage audio, il fallait également regrouper les différentes données collectées de manière éparse lors des entretiens afin de les compiler par thèmes et selon une logique temporelle. Afin de nous donner des moyens d'objectivation, il nous fallait aussi repérer les données objectives (caractéristiques sociales et données de trajectoire) pour « éviter les facilités du *psychologisme* » (Beaud & Weber, 2003).

## 6.5. Montage vidéo

Le Cycle d'orientation de Cayla apparaît dès les premières minutes du film car c'est à l'entrée de cet établissement scolaire que démarrent les trois histoires, la transition au post-obligatoire devenant le sujet principal des interrogations de nos trois jeunes lorsqu'ils se questionnent ensuite, en matière d'orientation et de parcours scolaire.

Si notre film fait la part belle aux séquences successives d'images d'espaces vides, c'est avant tout pour exposer une solitude métaphorique et singulière dans laquelle ces jeunes se (re)trouvent lors de périodes de « galère » : des lieux publics (espaces intermédiaires) où ils errent, au milieu de tous sans être remarqués ou reconnus, à l'intérieur de zones de transitions où ils se retrouvent face à eux-mêmes.

A la fin du montage du film, il nous est apparu évident de présenter le fruit de notre travail commun à Mohamed, Séverin et Stéphane, confirmant ainsi nos choix de découpes (audio/vidéo) et validant leurs parcours dans une optique de reconnaissance et de valorisation.

## 7. UN AUTRE REGARD

### 7.1. Mohamed, Séverin et Stéphane : 3 trajectoires

La diversité des réorientations lors des parcours scolaires de ces trois jeunes gens démontre qu'à la sortie du secondaire I, tous n'ont pas été orientés dans des filières linéaires directes. Ces trajectoires non-linéaires peuvent être organisées en trois types particuliers :

- Non-linéaire « descendant » (réorientations dans un niveau « inférieur ») ;
- Non linéaire « horizontal » (réorientations dans le même niveau) ;
- Non-linéaire « ascendant » (réorientations dans un niveau « supérieur ») (Wicht & Peradotto, 2012, p. 20).

MOHAMED	SEVERIN	STEPHANE
Linéaire descendant	Linéaire descendant	Linéaire descendant
• Collège	• SCAI/SGIPA + arrêt	• Ecole de Commerce
• Ecole de Commerce	Linéaire ascendant	• Ecole de culture générale
• Ecole de culture générale	• Ecole Persiaux + arrêt	• Apprentissage de logisticien CEPTA
Linéaire horizontal	Linéaire horizontal	
• Ecole de culture générale	• Apprentissage d'Assistant socio-éducatif (ASE) CEFOPS	

Le découpage par blocs respecte une temporalité, même si Mohamed, Séverin et Stéphane ne traversent pas ces périodes au même moment. Trois parcours développés sur un axe temporel où chaque bloc représente une année scolaire (de septembre à juin). Nous choisissons alors d’illustrer cette complexité relative aux parcours non-linéaires (ascendants et descendants) de cette manière :

Parcours scolaires à Genève										
	PRIMAIRE	SECONDAIRE I (Scolarité obligatoire)			POST-OBLIGATOIRE					
	Ecole primaire	Cycle d'Orientation			1	2	3	4	5	6
MOHAMED 21 ans	Ecole du Devin-du-Village Ecole de Saint-Jean	C.O. Cayla	C.O. Cayla	C.O. Renard	Collège Nicolas-Bouvrier	Ecole de Commerce André-Chavanne	ECG Henry-Dunant	ECG Henry-Dunant	Non scolarisé	ECG pour adultes Jean-Piaget
	PRIMAIRE	SECONDAIRE I (Scolarité obligatoire)			POST-OBLIGATOIRE					
	Ecole primaire	Cycle d'Orientation			1	2	3	4	5	6
SEVERIN 23 ans	(Côte d'Ivoire) Ecole des Charmilles (fin 6P)	C.O. Cayla	C.O. Cayla	C.O. Cayla	SCAI/SGIPA	Non scolarisé	Ecole Persiaux	Non scolarisé	Non scolarisé	CEFOPS (Apprentissage) Assist. Socio-éducatif (ASE)
	PRIMAIRE	SECONDAIRE I (Scolarité obligatoire)			POST-OBLIGATOIRE					
	Ecole primaire	Cycle d'Orientation			1	2	3	4	5	
STEPHANE 21 ans	Ecole de l'Europe	C.O. Cayla	C.O. Cayla	C.O. Cayla	Ecole de Com. Nicolas-Bouvrier	Non scolarisé	Ecole de Com. Nicolas-Bouvrier	ECG Henry-Dunant	ECG Henry-Dunant	CEPTA (Apprentissage) Logisticien (IKEA)
LEGENDES										
	Elève inscrit mais ne fréquentant plus les cours									
	Non scolarisé ou effectue des petits boulots									

*« La réussite scolaire n'étant pas également distribuée dans toutes les catégories sociales, il n'est pas étonnant de retrouver des différences entre élèves de milieux différents. Plus on monte dans l'échelle sociale, plus les parcours linéaires sont fréquents. Différence, qui subsiste, mais sous une forme atténuée, si on compare des élèves de provenances sociales différentes mais issus des mêmes filières de secondaire I. Cette plus grande difficulté à choisir / négocier / accepter une formation postobligatoire est doublement fonction du niveau scolaire d'une part et du positionnement social d'autre part. » (Amos & Rastoldo, 2002, p. 17)*

Lors des transitions scolaires du secondaire I au secondaire II, il existe deux logiques d'action (Amos & Rastoldo, 2002, p. 13) :

- **L'action de l'école qui joue un rôle « d'orientation-sélection »** en définissant des filières de formation à destination d'élèves tout en gérant le flux de ces derniers, afin de permettre une régulation selon des conditions d'accès, des normes de promotion mais également des possibilités de transitions entre ces filières, des dérogations et/ou des mesures de réorientation.
- **L'action des élèves**, définie en termes de motivation, d'intérêt et de qualifications scolaires qui développe des stratégies individuelles afin de mettre à profit leur capital scolaire en fonction des opportunités que ce dernier peut leur apporter.

*« Aussi l'école adapte-t-elle continuellement ses structures afin notamment d'offrir une formation certifiée de niveau secondaire II à tous les élèves issus de l'école obligatoire ; d'élever le niveau général de qualification des générations successives d'élèves et de le faire correspondre aux besoins économiques et sociaux exigés par une société complexe ; de poursuivre des efforts de démocratisation dans un contexte de massification scolaire et de tenter de ne pas créer des filières renforçant la hiérarchie scolaire qui par ailleurs existe assez largement dans le public. » (Amos & Rastoldo, 2002, p. 13)*

Ces actions donnent naissance à une diversité de types de parcours, régulés par le cadre de l'enseignement et les stratégies des élèves. Ces derniers sont ainsi poussés à s'orienter vers la formation la plus exigeante (prestigieuse) possible en fonction des opportunités offertes par son bagage scolaire. Il en résulte une recrudescence des processus de réorientation.

Pourtant, l'orientation dite « subie » est, entre autre, le point commun des trois récits. Ces trois élèves ont été affectés « d'office » à leurs écoles. Mohamed, Séverin et Stéphane subissent, toujours d'après eux, non seulement une dégradation de leur capital scolaire mais aussi un défaut d'orientation.

*« Au Cycle, ils (les enseignants) préfèrent qu'on continue l'école »*

(Stéphane)

*« Mon prof m'a inscrit à l'Ecole de Com'. »* (Mohamed)

*« Sur mon carnet c'est marqué : Notes pour aller au SCAI »*

(Séverin)

*« Tant les déficits scolaires que les défauts d'orientation exposent les élèves à des risques élevés de rupture de formation. »*

(Commission externe d'évaluation des politiques publiques (CEPP), 2011, p. 73)

Pendant le secondaire I, les jeunes du film relèvent un manque d'informations sur les possibilités qu'ils leur sont offertes de continuer une formation mais non gymnasiale.

*« On m'a pas trop parlé de ce qu'on pouvait faire après le Cycle. »*

(Mohamed)

La filière dite « académique » est reconnue par tous, tant par le corps enseignant que les parents et que les élèves comme la voix « classique ». Elle n'est, pour ainsi dire plus présentée tellement elle est ancrée dans une « normalité » et dans la composition d'une « réussite sociale ».

*« [Mon père y'disait] y'a que le Collège qui marche... le reste c'est pour les nuls ! »*

(Mohamed)

*« Au-delà des facteurs d'ordre psychosocial, des problèmes ou des évolutions structurelles propres au système de formation (dans sa globalité) peuvent favoriser des parcours scolaires problématiques voire contribuer aux abandons de formation. Parmi ces problèmes, on note des biais au niveau du processus d'orientations liées à la forte valorisation des filières généralistes, notamment gymnasiales, ainsi que des dispositions règlementaires potentiellement problématiques. »*

(Commission externe d'évaluation des politiques publiques (CEPP), 2011, p. 30)

Toutefois, les autres filières, comme celle de l'apprentissage semblent, d'après les trois jeunes, être écartées des propositions d'orientation pendant le secondaire I.

*« Il est cependant évident que, au niveau de la population générale, la politique d'orientation et d'information scolaires et professionnelles se déploie principalement dans le cadre du cycle d'orientation. A ce titre, on ne peut pas exclure que les ruptures de formation soient liées à des déficits au niveau du processus d'orientation dans les dernières années de l'école obligatoire » (Commission externe d'évaluation des politiques publiques (CEPP), 2011, p. 15)*

Alors que *« les trajectoires-types sont aujourd'hui pensées en fonction d'un schéma linéaire formation-travail-retraite »* (Bolzman, De Rham & Eckmann, 1994, cité dans Rastoldo, Amos, & Davaud, 2009, p. 20), de plus en plus de jeunes sont confrontés à des ruptures de formation. Ils se trouvent dans un cercle délimité par la formation et le travail et passent de l'un à l'autre sur une période pouvant atteindre, pour certains, plusieurs années. Il est alors très difficile pour eux de se projeter dans le futur. L'avenir se traduit souvent chez ces jeunes, par un métier, un toit, un(e) compagne/gnon et des enfants. Plus loin, il y a peu de projets. Les stratégies adoptées par les jeunes au sortir du secondaire I mettent en avant la valorisation de leur capital scolaire. C'est vers la formation qui leur permettra de valoriser au mieux leur acquis scolaire que les jeunes se tournent en prenant le risque de revoir leurs trajectoires par la suite.

*« Les élèves se dirigent en priorité vers la formation qui leur permet de repousser les choix décisifs (et difficilement réversibles) et évitent les orientations qui leur ferment des portes. C'est une stratégie de prise de risques, qui pousse l'élève à s'orienter vers la formation la plus exigeante scolairement (ou la plus prestigieuse) à laquelle son bagage scolaire lui permet d'accéder ».* (Rastoldo, Marina Decarro, 2000, p. 3, cité dans Amos & Rastoldo, 2002, p.15)

Cette non-linéarité des parcours peut parfois permettre à certains de valoriser un capital scolaire afin d'atteindre un but qu'ils s'étaient fixé ou de répondre à la hausse des exigences formulées par le monde du travail. Pour d'autres, ces trajectoires régulièrement entrecoupées les entraînent vers une perte de confiance et les poussent à accepter « tout ce qui vient ». Cela entraîne les jeunes à emprunter des parcours « par défaut/dépôt », plutôt que par véritable choix/envie.

Dans une dynamique de marché du travail saturé et hautement compétitive, les jeunes doivent alors faire face à une faible offre d'emploi. Les employeurs jouent alors de leurs positions de force pour perpétrer ces mécanismes de sélection :

*“En effet, pour tout emploi, existe une file d'attente de candidats potentiels. Les employeurs privilégient ceux pour lesquels ils anticipent le plus faible coût d'adaptation à l'emploi. Pour les nouveaux entrants sur le marché du travail le niveau de formation initial constitue l'indicateur privilégié sinon unique du coût d'adaptation anticipé. » Le système éducatif sert moins à développer les compétences effectives qu'à sélectionner des compétences potentielles d'adaptation aux emplois.*

*Le choix de formation s'inscrit alors dans une compétition entre individus cherchant à obtenir les meilleurs signaux et s'engageant dans une course à la poursuite d'études qui conduit à dévaloriser progressivement les diplômes de niveau inférieur. La formation initiale ne garantit donc pas directement une productivité supérieure dans l'emploi mais un moindre coût de "on-the-job training".*

*Le diplôme acquis en formation initiale a une valeur de signal des capacités à apprendre et le système éducatif joue un rôle de hiérarchisation des individus ”. (Berthet, et al., 2008, p. 90)*

*« Sur peut-être 200 lettres, j'ai passé une quinzaine d'entretiens, j'ai été pris nulle part ! » (Stéphane).*

Au fur et à mesure des échecs et des tentatives infructueuses de reprise de formation les jeunes peuvent se retrouver dans des périodes de doutes envers les institutions et envers eux-mêmes.

## **7.2. De « je » à « tu »**

À l'écoute de Mohamed, de Séverin et de Stéphane, l'auditeur/spectateur se voit emmené par ses émotions et partage les couleurs d'un bout de la vie de ces trois jeunes. La qualité des informations révélées par ces derniers nous a confortés dans notre choix de ne pas avoir recours à des « experts de la jeunesse ». En effet, la véracité propre aux récits de nos trois jeunes se suffit à elle-même pour ne pas risquer de la dénaturer.

Ils parlent de leurs expériences « à la 1<sup>ère</sup> personne » et s'adressent ensuite à l'adulte, en employant le « tu ». Ce « tu », démontre le franchissement de la barrière entre le jeune et l'adulte de confiance et de référence (dans notre cas, Aleksandr), qui devient un confident, une ressource et/ou un relais. Le monde adulte se matérialise alors en un « tu », synonyme d'une confiance retrouvée et d'un ancrage dans un présent salvateur. A travers cet adulte de référence, il leur est désormais possible de retransmettre leurs émotions et leurs vécus en faisant appel à ses sens, ses émotions, son empathie et son non-jugement, mais également à ses réseaux, ses réflexions et surtout au maintien du lien qui s'est établi entre les jeunes et cet adulte.

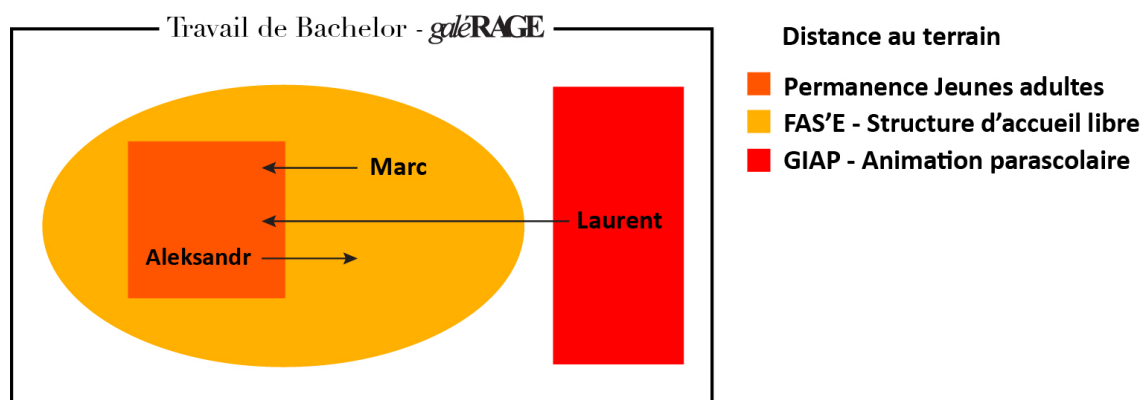
### 7.3. Positionnement des étudiants : distance au terrain

Chaque membre du groupe d'étudiants se trouvait, de par son positionnement professionnel, son mandat et la population qu'il accueille, soit complètement concerné, soit plus éloigné du terrain de recherche.

	Fonction	Employeur	Population
<b>Aleksandr THIBAUDEAU</b>	Animateur socioculturel	FAS'e - Maison de quartier de Saint-Jean (GE)	Adolescents - Jeunes adultes (12-25 ans) ; ponctuellement secteurs « enfants » (4-12 ans) et « adultes »
<b>Marc REMUND</b>	Animateur socioculturel	FAS'e - Maison des jeunes de l'Eclipse Les Avanchets (GE)	Adolescents – Jeunes adultes (12-21 ans) ; ponctuellement secteur « enfants » (6 – 12 ans)
<b>Laurent EMALDI</b>	Responsable de secteur	GIAP - Genthod, Bellevue, Collex-Bossy, Pregny-Chambésy (GE)	Enfants (4-12 ans) ; ponctuellement secteur « adolescents » (12-18 ans)

Cette recherche a été effectuée sur le terrain de l'un d'entre nous (Aleksandr), qui travaille avec ces jeunes adultes. Par ailleurs, Marc travaille dans le même champ mais sur un autre terrain (Avanchets). Pour finir, Laurent travaille dans un autre domaine et dans un autre champ professionnel.

Chacun d'entre nous avions à nous positionner en fonction de notre distance à l'objet de recherche afin de trouver une dynamique stable et équilibrée au sein du trio.





### 7.3.1. Aleksandr Thibaudeau, « étudiant » et « référent-relais » - Permanence Jeunes adultes, Maison de quartier de Saint-Jean...

Tout au long de cette « aventure » qui aura duré presque trois ans, temps nécessaire au processus mis en œuvre pour produire notre film, les principales difficultés que j'aurai rencontrées auront été celles liées à ma double identité à la fois d'étudiant et de professionnel directement concerné par notre sujet d'étude. Durant ces trois années, cette tension entre ces deux identités a également trouvé écho dans l'articulation nécessaire entre l'approche individuelle et l'approche collective du travail social. Une articulation singulière qu'il m'a fallu expliciter et légitimer pour que la Permanence Jeunes adultes puisse trouver sa place au sein de la Maison de quartier de Saint-Jean.

*« Le bonheur individuel se doit de produire des retombées collectives, faute de quoi, la société n'est qu'un rêve de prédateur »* (Pennac, 1997, p. 159)

C'est dans le cadre de mes études à la HETS que j'ai pu mettre en place la Permanence Jeunes Adultes (PJA) à la Maison de quartier de Saint-Jean. Inaugurée en septembre 2010, je suis aujourd'hui un des deux « référents-relais », co-responsable<sup>4</sup> de cette structure. Lors de la pose de mon objectif de formation, j'avais choisi d'évaluer la potentialité et la pertinence de l'intervention individuelle dans le cadre d'un accueil libre à vocation collective. Mon intention première était alors d'aller au-delà des définitions historiques qui distinguent l'éducation spécialisée de l'animation socioculturelle. À l'époque, je considérais déjà le travail social comme une notion complexe et polysémique et lui substituer une définition unique et précise me paraissait impossible voir dangereux. Ça serait d'ailleurs se méprendre sur son caractère polymorphe ainsi que sur sa dimension dynamique de saisie des problèmes sociaux inhérente à l'environnement dans lequel l'action professionnelle se déroule. Je suis aujourd'hui persuadé que la pérennité des trois branches historiques et distinctes du travail social (assistants sociaux / éducateurs spécialisés / animateurs socioculturels) devrait être reconsidérée. Alors même que la revalorisation des statuts des professionnels du social et par conséquent la revalorisation de la formation des branches sociales, paraissent indispensables; j'entrevois, in fine, l'émergence d'une filière générique en «travail social» à la HETS, avec des cours spécifiques à choix qui répondent à des inclinations personnelles et professionnelles.

---

<sup>4</sup> Partenariat avec Sigrid Jimenez, travailleuse social hors-murs (TSHM), Ville de Genève, depuis janvier 2012.

Si la mutation du travail social est bien réelle, c'est avant tout parce qu'elle en est une des caractéristiques fondamentales. Le travail social doit s'ajuster au fil du temps et en fonction des problématiques identifiées. Le travail social change car la société change. Cela suppose que les plans de formation et les modalités de qualification doivent également être réévaluées de façon régulière.

Ainsi, travaillant en « milieu ouvert », j'identifie avant tout mon travail comme étant un savant mélange d'animation socioculturelle (basée sur l'occupation du temps libre), d'éducation populaire (basée sur l'accès à la connaissance et la sensibilisation citoyenne) et d'éducation spécialisée (basée sur l'intégration sociale des populations dites « en rupture »). Or, si à l'origine l'éducation populaire se réclame du collectif et participe à la promotion de pédagogies alternatives, la réalité du terrain (plus particulièrement auprès du public adolescent et jeune adulte) fait aussi appel à une « pédagogie de la responsabilisation » qui renvoie *de facto* à l'individu plus qu'au collectif. Malgré une forme de constance dans le type de problématiques identifiées (décrochages scolaires, difficultés lors de la mise en place d'un projet de formation, etc.), l'animateur socioculturel est de plus en plus sollicité sur des demandes spécifiques, personnelles et par conséquent individuelles. Cela implique la mise en place d'une diversité de moyens et la prise en compte de chacun, sans quoi la concordance du singulier et du groupe ne peut se réaliser.

Dans ma conception de l'approche individuelle, la dimension collective reste cependant une finalité et une valeur fondamentale. Ainsi, il me semble primordial que chaque individu puisse **(re)trouver la confiance en soi, et la capacité relationnelle qui lui permettent ensuite d'aller vers l'autre** et éventuellement vers un groupe. Ne pas considérer l'animation socioculturelle sous cet angle laisserait peser sur le chantier collectif la menace constante de l'interruption de ce dernier. En effet, la capacité à être ensemble serait alors purement circonstancielle et artificiellement stimulée de l'extérieur (bien souvent, par l'animateur).

### **Un travail de recherche sur son propre terrain : une réflexivité nécessaire pour prendre du recul sur mes pratiques professionnelles**

Il m'a été parfois difficile d'appréhender ce travail de recherche sous un angle purement pédagogique et formateur. Une appréhension qui s'est confirmée sur le terrain d'enquête lorsque, en raison de convenances pratiques et organisationnelles de notre recherche, je devais me retrouver face à des personnes de contact (nos sources d'information) qui s'avéraient être des jeunes que je suivais également dans le cadre de mon travail. Comment alors poser un regard à la fois critique et objectif sur des pratiques et des discours qui ne peuvent que faire directement écho à mon quotidien professionnel ?

Une question que je me suis souvent posée depuis le début de ma formation à la HETS et qui a toujours soulevé chez moi un sentiment d'inconfort. Un sentiment qui a certainement atteint son paroxysme dans la production de ce film, de part la nature même du thème abordé.

En effet, il m'est arrivé de fixer un rendez-vous avec ces jeunes, dans le cadre des accompagnements effectués à la PJA et, lors de la même semaine, d'en fixer directement un autre afin d'avancer dans la production du film. Ceci étant, quel autre thème aurait pu paraître plus pertinent à mes yeux que celui des situations de rupture chez les jeunes, alors que je me penche sur la question depuis près de dix ans, dans le cadre de mon travail auprès d'adolescents et de jeunes adultes toujours plus velléitaires et réactifs ?

Ainsi, le mécanisme de production qui s'est peu à peu installé, dans le cadre de notre Travail de Bachelor, m'a poussé à adopter une attitude introspective qui m'interrogeait en permanence sur ma posture et mes pratiques professionnelles. Une fois conscient de ma particularité au sein de notre trio (Laurent Emaldi, Marc Remund et moi) de « chercheurs », je ne devais pas pour autant tenter d'éluder ma présence auprès des jeunes abordés pour notre film, tout au contraire : il me fallait accepter ce double-rôle ainsi que ma part d'histoire dans les situations abordées.

Lors du recueil des données, cette particularité intrinsèque devait être élucidée et incluse dans l'interprétation de celles-ci, pour mieux en rendre compte. Un tel processus implique donc la co-construction d'une réalité extrêmement complexe, où je devais à la fois rendre compte des éléments récoltés de manière objective et empathique, dans une posture « normale » de chercheurs que devaient nécessairement adopter Laurent et Marc, mais aussi faire part des éléments de compréhension que j'étais le seul à connaître, pour rester le plus fidèle possible aux parcours que nous souhaitions illustrer dans notre film.

Même dans un mécanisme d'objectivation des données, il paraît illusoire de vouloir distinguer le chercheur (ou sa méthodologie) des composantes non-émotives, sans faire appel à une forme d'intelligence « intrapersonnelle ». Il semble, au contraire, nécessaire de rentrer dans une démarche réflexive et introspective pour ne pas considérer les données fournies par les jeunes et l'interprétation faite par ces derniers comme « objectives » et seules possibles. Ainsi, dans notre cas, l'interprétation des données sans une réflexion sur ma propre activité n'aurait non-seulement pas été possible, mais aurait fait l'objet d'une malhonnêteté intellectuelle contre-productive.

Tant s'en faut, le chercheur doit pouvoir assumer de manière flexible des rôles très différents, tant dans le recueil des données que lors de leur interprétation. Le principe du rôle pluriel du chercheur est ici mis en exergue

dans une nécessité d'assumer une visée non pas unidirectionnelle, mais plurielle. C'est sûrement là l'avantage circonstanciel propre à la composition de notre groupe de recherche, où le principe même du « rôle pluriel » est accompli dans la distribution assumée des rôles de ses membres, en mettant l'accent sur le fait que chaque personne qui constitue le groupe devrait être capable d'assumer différents rôles.

*In fine*, dans l'exercice difficile qui a été demandé aux trois jeunes, à savoir prendre du recul sur son propre parcours, j'ai moi-même été entraîné dans ce processus d'introspection, tant dans le cadre des accompagnements effectués auprès d'eux à la PJA qu'au niveau de ma posture professionnelle.

### **7.3.2. Marc Remund, « étudiant » et animateur socioculturel, Maison des Jeunes de l'Eclipse...**

#### **De l'accroche à la confiance**

En tant que travailleur social en relation avec une population jeune (jusqu'à 23 ans) depuis plus d'une dizaine d'années, je me suis retrouvé dans une zone de « confort » puisque c'est un champ qui m'était connu. Dans l'optique de travailler dans ce champ, mais sur un autre territoire que le mien (même si j'ai eu le plaisir de m'immerger dans le quartier de Saint-Jean dans le cadre d'un précédent module), j'ai dû, à la manière d'un stagiaire, d'un nouveau membre d'une équipe, « aller vers » chacun de ces jeunes gens et traverser un processus d'immersion pendant la durée de cette recherche. Dans ce processus, il m'a fallu avoir une position la plus naturelle possible et ne pas chercher à m'imposer. Au-delà des entretiens, lors de moments informels, j'ai veillé à me familiariser avec ces jeunes, avec naturel.

L'écoute, le non-jugement, l'humilité et la volonté de comprendre la situation des jeunes, mais également les divers enjeux et liens qui rassemblaient Aleksandr et ces derniers étaient des points importants. Certes, je ne connaissais pas leurs parcours en détail, ni n'étais destiné à devenir un acteur de leurs parcours, mais je portais un regard bienveillant sur leurs propos en posant des questions et en m'intéressant à ce qu'ils ont eu la gentillesse de partager, malgré le fait que j'étais quelqu'un d'étranger à la Maison de Quartier.

D'une position d'étudiant à celle du professionnel, j'avoue avoir choisi mon rôle. Ces jeunes auraient pu être ceux que je peux rencontrer dans le cadre de mon mandat à la Maison des Jeunes de l'Eclipse et de ce fait, c'est plutôt avec aisance que ce lien s'est créé. Des témoignages récoltés, j'ai pu établir beaucoup de parallèles et identifier des similitudes entre les parcours des jeunes que je côtoie et ceux qui étaient l'objet de notre recherche, tant au niveau factuel (scolarité hachée, problématiques familiales, etc.) qu'au niveau émotionnel (estime de soi, dévalorisation, etc.).

#### **Liens et travail en réseau**

Fort de ce constat et du dispositif mis en place à la Maison de Quartier de Saint-Jean, j'ai pu entamer, en parallèle une réflexion avec l'équipe d'animation et le Comité de gestion de la Maison des Jeunes de l'Eclipse autour de la question des jeunes adultes. En effet, au jour d'aujourd'hui, les statuts de l'Eclipse stipulent que le public cible s'étend de 12 à 18 ans. Cependant, l'équipe d'animation constate effectivement que la demande s'étend bien au-delà de ces âges. L'accueil, le soutien et le relais proposé aux jeunes adultes est aujourd'hui bien présent dans les activités de la structure, puisqu'un jeune sur trois qui fréquente le lieu a plus de 18 ans.

*Pourquoi ces jeunes adultes ne parviennent-ils pas à s'émanciper, à trouver des ressources de leurs propres chefs, d'être autonomes ?* Telle est une des questions qui m'a été rapportée par des élus communaux.

A cela, je répondrai que certains jeunes sont « outillés » et parviennent à rejoindre des structures par leurs propres moyens. D'autres, ne parviennent pas à le faire car ils manquent :

- d'un ancrage dans le réel ;
- d'informations autour des dispositifs existants ;
- de repères et de structure ;
- de motivation et d'estime de soi (souvent dus à une succession d'échecs ;
- d'objectifs, de capacité à se projeter ;
- de confiance en eux ;
- etc.

Qui d'autre que le travailleur social (animateur socioculturel) en lien avec ces jeunes, qu'il a vu grandir, qu'il a vu évoluer, qui connaît leurs « défaillances » mais surtout leurs potentialités, peut alors faire office de relais ? Dès lors, il existe un lien à l'adulte particulier, une relation de confiance, de proximité qui permet un travail de qualité, basé sur l'écoute, sur la complicité mais également sur le respect de l'autre dans l'optique de permettre à l'usager de pouvoir être acteur de son propre parcours.

Bien que le terrain de recherche soit différent de celui de ma pratique quotidienne, j'avais le sentiment que les jeunes que j'ai rencontrés durant ce travail ne sont pas si éloignés d'une frange de la jeunesse que je rencontre aujourd'hui. Les mêmes constats, les mêmes frustrations, mais également les mêmes peurs et angoisses les rassemblent. Tous sont « victimes » de leur parcours.

Dans un contexte de hausse des qualifications, il y a peu de place pour les jeunes qui n'auraient pas toutes les capacités requises et cela à différents niveaux. C'est pourquoi il est un aspect primordial de mon travail qu'il est sûrement difficile à expliciter : la notion de « *care* » (ou **avoir soin de**), qui pourrait s'apparenter à celle d'empathie mais de manière plus active. En effet, le fait de pouvoir répondre à une attente d'un(e) jeune, à un moment donné, pour une demande particulière **grâce au lien (de confiance)** qui est établi, permet un travail de valorisation et reconnaît le jeune dans sa singularité et dans son identité.

### 7.3.3. Laurent Emaldi, « étudiant » et responsable de secteur GIAP

Je travaille au parascolaire pendant l'année scolaire en tant que responsable de secteur, avec des enfants de 4 à 11 ans et en été je prends en charge des adolescent(e)s (jusqu'à 18 ans) à la « Grève Nautique » (centre aéré nautique de Port-Choiseul, Versoix), en qualité d'animateur socioculturel. Par conséquent, mon expérience avec les adolescents et les jeunes adultes reste relativement restreinte.

Dans le cadre de ce travail de Bachelor, je pense que ma position éloignée du champ de travail d'Aleksandr et de Marc m'a amené à permettre à ces derniers d'explicitier leurs pratiques professionnelles. C'est parce que nos façons de travailler sont différentes que parfois j'ai eu des questions d'ordre sémantiques sur les pratiques de mes camarades de recherche. Ces questions les ont poussés à prendre du recul et à s'interroger sur ce qui, à leur yeux, semblait faire partie des pratiques usuelles, entre un travail prescrit et réel.

Le lien que j'ai pu créer avec les trois jeunes du film a été rendu possible grâce à ceux déjà établis avec Aleksandr. Au fur et à mesure des rencontres, des interviews et des tournages, j'ai pu tisser mes propres liens avec eux. Ils me reconnaissent et je les reconnais. En raison de mon manque d'expérience avec cette tranche d'âge, je pense avoir été celui qui est resté le plus en retrait. J'ai peut-être manqué de temps pour construire le lien et j'avais peur de détériorer celui existant entre Aleksandr et les jeunes. Je me suis donc mis dans une posture d'étudiant-observateur. Je cherchais plutôt des réponses à mes questions au lieu de créer un lien durable.

Pour qu'un lien aussi fort existe entre Aleksandr et les trois jeunes, il a assurément fallu beaucoup de temps. Je m'interroge sur cette relation. Lorsque les jeunes rencontrent Aleksandr pour la première fois ils sont souvent en pleine perte de confiance en eux, ils ne se projettent pas professionnellement et sont prêts à accepter « tout ce qui vient » pour avancer. Ils arrivent là, désespérés parce que toutes les portes sont restées fermées devant eux. Parfois, ce sont leurs pairs qui les accompagnent à la « Permanence Jeunes Adultes », car ils ne trouvent plus la motivation pour faire le premier pas d'eux-mêmes. Le travailleur social doit alors œuvrer non seulement sur les parties techniques (curriculum vitae, lettre de motivation, etc.) mais aussi et surtout sur l'estime de soi, la sortie de la routine, de la galère et sur les projections sociales et professionnelles des jeunes. Un travail qui semble titanesque vu l'état de « fatigue » dans lequel arrivent certains jeunes.

Pour le travailleur social qui construit ce lien il y a une difficulté supplémentaire : l'accueil libre. Ce lien que tente de créer le travailleur social est fragilisé par le fait que le jeune, venu chercher un soutien, peut s'il le veut

mettre fin à cette relation à tout moment, quelle qu'en soit la raison il n'est pas tenu de revenir. Il n'est pas non plus tenu de donner de ses nouvelles. Au parascolaire, l'accueil se fait sur inscriptions. Ici l'enfant n'est pas demandeur, il ne vient pas chercher du soutien. Il est là pour attendre le retour de ses parents. Le jeune qui vient à la PJA est demandeur et il attend un peu d'espoir. Je suis donc convaincu que la relation qui existe entre un jeune et le travailleur social est très fragile et demande beaucoup de soins de la part du professionnel. Toutefois, le jeune est complètement acteur de cette relation par le fait que c'est sa propre démarche. Le travailleur social est dans une position qui le pousse à responsabiliser le jeune sur sa posture afin que ce dernier prenne lui aussi le soin d'entretenir la relation.

Par ailleurs, je pense que, d'une certaine façon, les animateurs/trices du GIAP et moi-même représentons, les premiers référents alternatifs possibles pour les enfants, par rapport aux parents et aux enseignants. Par extension, je crois que les enfants déjà habitués à créer des liens avec des professionnels du social auront moins de difficultés à en approcher d'autres si le besoin s'en faisait ressentir tout au long de leurs parcours personnels.

En tant qu'étudiant le regard que je porte sur ce Travail de Bachelor se tourne surtout sur la notion du lien. J'ai été surpris à quel point le lien entre Aleksandr et les trois jeunes adultes était fort, emprunt de confiance et de respect mutuel. Il était difficile pour moi de ne pas m'appuyer sur cette relation pour rentrer en contact avec les trois jeunes. Recommencer tout le travail du lien aurait été trop long. J'essaye de m'imaginer tout le travail de fond qu'a dû effectuer Aleksandr pour obtenir cette qualité de relation.

J'ai également pu observer à quel point les trois jeunes sont reconnaissants de l'aide qui leur a été fournie. « *C'est grâce à toi si aujourd'hui j'ai un travail* » disent-ils. J'ai par ailleurs été surpris, tout au long des rencontres, interviews et tournages, qu'Aleksandr ait continué à s'intéresser aux situations des trois jeunes : « *Comment ça va au boulot ? Avec la famille ? Comment se sont passés tes derniers examens ?* ». A travers ces attentions, c'est peut-être aussi ainsi que se crée et se consolide le lien.

En tant que professionnel je ne suis pas tenu d'entretenir ce lien avec les enfants en dehors du temps d'animation qui m'est alloué. C'est parfois avec les parents ou le corps enseignant qu'il est utile d'entretenir, au sujet des enfants, un rapport plus soutenu et ceci presque exclusivement dans le cas d'un dysfonctionnement.

J'aimerais parfois pouvoir suivre certains enfants au-delà de l'école primaire ou au moins rentrer en contact avec les professionnels qui seront en lien avec eux. Le manque de temps et le nombre très important d'élèves sous ma responsabilité m'en empêche.



Le lien entre Aleksandr et les jeunes est fort. Il est tellement fort que je me suis rapidement posé la question de la limite entre l'amitié et la bienveillance ? Pour Aleksandr et les jeunes, à priori, cela semble clair, pour moi beaucoup moins. Toutefois, j'essaye de me mettre à la place d'Aleksandr et je me demande comment je poserais le cadre dans ce type de relation.

Les efforts et sacrifices consentis par chacun des liés par cette relation présupposent la qualité de celle-ci. J'ai pu constater que la relation est toujours aussi forte entre les jeunes et Aleksandr, même quelques temps après les avoir suivis. Pour moi, j'ai le sentiment que cette relation professionnelle s'est transformée en une relation presque « amicale ».

Cependant et en conclusion, j'ai le sentiment que c'est l'écoute apportée par les professionnels des structures du type PJA qui permet aux jeunes de reprendre confiance en eux et de réussir à se projeter avec optimisme dans le futur. J'ai la conviction que la PJA ouvre les prémices de l'intégration sociale.

## 8. CONCLUSION

### 8.1. Structures d'accueil libre/bas seuil et soutien de proximité

Il est évident que les structures d'accueil libre comme les Maisons de quartier et autres dispositifs TSHM (FAS'e et DEJ) ont **un rôle important** à jouer au regard de ces jeunes désinsérés et désaffiliés qui n'ont parfois que ces ancrages dans la « Cité », comme ressources et comme liens. Les professionnels sont alors des référents (relais) importants et jouissent d'une place particulière dans l'aide à apporter à ces jeunes (et jeunes adultes).

Pourtant, il n'existe que peu de structures à l'image de la Maison de Quartier de Saint-Jean qui a institutionnalisé ses pratiques et son dispositif concernant la question des jeunes en rupture. En effet, à travers la PJA, cette notion centrale du lien créé et qui sert de base au travail du professionnel permet à ce dernier de pouvoir prendre en charge, dans un esprit de confiance, la situation d'un(e) jeune après l'avoir évaluée en connaissant le profil.

Les structures cantonales et communales d'insertion professionnelle bénéficient alors du relais proposé par les acteurs de terrain qui opèrent au niveau « local » et voient apparaître dans leurs murs des jeunes provenant de ces structures d'accueil libre. A l'image du projet VIA qui fonctionne également selon le modèle de l'accueil libre avec sa propre permanence d'accueil et qui collabore étroitement avec les différents partenaires de proximité.

*« Il faut noter cependant que ce paramètre lié à la coopération avec les acteurs sociaux des quartiers n'est pas entièrement maîtrisé par VIA. Il dépend en grande partie de l'intérêt que TSHM et maisons de quartier vont porter à la question de la rupture de formation des jeunes qu'ils côtoient. A ce sujet, il faut noter que si les maisons de quartier et les TSHM sont clairement identifiés comme des acteurs susceptibles de prendre part au dispositif d'insertion, ces acteurs ont une mission généraliste à l'endroit de l'accompagnement des jeunes. » (Wicht & Peradotto, 2012, p. 16).*

Dès lors, il paraît primordial pour les jeunes moins outillés d'avoir comme partenaire un travailleur social qui les connaît, qui reconnaît aussi leurs démons, mais qui identifie surtout leurs compétences et peut les « tirer en avant » et les motiver. Dans ce travail au quotidien, l'animateur socioculturel en milieu ouvert, dans un dispositif de libre adhésion avec une notion de « bas seuil », parvient, à sa manière, avec ses « recettes » et grâce à son réseau, à identifier clairement les atouts et les faiblesses du/de la jeune afin de mieux ajuster son action.

## 9. PERSPECTIVES : « COUPEZ ! CLAP ! »

Notre film, « *galéRAGE : récits de jeunes sur la touche* », est le fruit du travail de six personnes (3 étudiants – 3 jeunes) et c’est dans cet objectif de collectivisation que nous l’avons réalisé. À ce titre, c’est aussi et surtout le film de Mohamed, Séverin et Stéphane, trois joueurs amateurs de football qui se sont retrouvé à diverses reprises *sur la touche*.

Nous souhaitons donner une forme à ce film, afin qu’il puisse être le reflet possible d’une jeunesse, ponctuée tant par des moments de doutes, de remise en question, de rage dissimulée, mais également par des moments de bonheur et de plaisir retrouvé. Les heures passées à écouter leur voix nous transporter dans leurs vies nous ont amené à nous positionner en tant que citoyens et travailleurs sociaux, avec nos émotions mais également avec notre distance, analyse et positionnement de professionnels dans le but que le spectateur (adolescent, jeune adulte, parent, futur travailleur social ou enseignant) puisse s’immerger, l’espace d’une heure, dans le parcours atypique d’un jeune « en rupture » en 2013. Ainsi, nous espérons que ce film permettra de poursuivre une réflexion ultérieure sur ces parcours non-linéaires, malheureusement de plus en plus nombreux dans le canton de Genève.

## 10. LEXIQUE

CEBIG	Centre de Bilan Genève
CeFoPS/CFPS	Centre de Formation Professionnelle Santé et Social
CEPP	Commission externe d'évaluation des politiques publiques
CEPTA	Centre d'enseignement professionnel technique et artisanal
CFC	Certificat fédéral de capacité
CTP	Centre de la Transition professionnelle
CO	Cycle d'orientation
DEJ	Service de la jeunesse (Ville de Genève)
ECG	Ecole de culture générale
FAS'e	Fondation genevoise pour l'animation socioculturelle
GIAP	Groupement intercommunal pour l'animation parascolaire
GSI	Gestion du suivi individualisé
HarmoS	Concordat suisse sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire entre les différents cantons suisses
HETS	Haute école de travail social
HG	Hospice général
MQSJ	Maison de Quartier de Saint-Jean
OCE	Office cantonal de l'emploi
OFPC	Office pour l'orientation, la formation professionnelle et continue
OJ	Office de la jeunesse
PJA	Permanence Jeunes adultes (association Maison de Quartier de Saint-Jean)
PO	Post-obligatoire
SCAI	Service des classes d'accueil et d'insertion
SeMo	Semestre de Motivation
SGIPA	Société Genevoise pour l'Intégration Professionnelle d'Adolescents et d'Adultes
SRED	Service de la recherche en éducation
TSHM	Travailleurs sociaux hors murs
(Projet) VIA	Vers l'intégration et l'autonomie (association La Boîte à Boulots Vers l'Intégration et l'Autonomie BAB-VIA)

## 11. BIBLIOGRAPHIE

*Dans ce travail nous nous référons à plusieurs reprises à des cours suivis pendant notre formation à la HETS (Genève), filière de formation en Travail social, orientation « animation socioculturelle ». Ces cours sont OASIS, MI2, Module libre et Objectif de formation pratique, et ont été suivis entre 2007 et 2011.*

Amos, J., & Rastoldo, F. (2002). *La formation professionnelle en Suisse et à Genève – Politique publique – pratiques d'acteurs*. (Communication proposée pour les journées d'étude du Réseau d'analyse pluridisciplinaire des politiques éducatives (RAPPE) les 21 et 22 novembre 2002 à Aix-en-Provence)  
Récupéré de [http://icp.ge.ch/dip/sred/IMG/pdf/rappe\\_nov02.pdf](http://icp.ge.ch/dip/sred/IMG/pdf/rappe_nov02.pdf)

Beaud, S., & Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris: La Découverte.

Berthet, T., Borrás, I., Boudesseul, G., Coinaud, C., Grelet, Y., Legay, A., et al. (2008, septembre). Les choix d'orientation à l'épreuve du temps. *Net.doc*, 42.

Bolzmann, C., & Eckmann, M. (2003). *Vivre dans un "no man's land" : une typologie des jeunes en ruptures de formation*. Paris : L'Harmattan.

Chalet du Grütli. *Histoire*. Récupéré de <http://www.chaletdugrutli.ch/Joomla/index.php/le-chalet/histoire> le 13 juin 2013.

Commission externe d'évaluation des politiques publiques (CEPP), composée de Vuille, M., Adler, A., Bonvin, J.-M., Graf, P., & Tissot, G. (2011). *Evaluation de la politique d'information et d'orientation professionnelle en faveur des jeunes en rupture de formation. Sur mandat de la Commission de contrôle de gestion du Grand Conseil*. Genève : République et Canton de Genève.

François, M.-L., & Schwed, P. (1971, juin). *Le Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire genevois. Histoire d'une école 1962 - 1969*. CEPCO 2, 6-7.

Groupe interinstitutionnel. (2007). *Aide à l'insertion des jeunes en rupture de formation, aide publique concertée, rapport au conseil d'Etat*. Genève: DIP

Krakauer, J. (1996). *Into the Wild*. New York : Villard Books.

Marcacci, M., & Chardon, E. (2004). *Tu finiras au Grütli! Une école de fin de scolarité. Genève 1929-1969*. Genève : Edition Passé Présent.

Oltamare, A. (1985). Exposé fait en conférence plénière du secondaire, Genève, février 1927. *AEG DIP* 1985 va 5.3.328). Genève : AEG DIP.

Pennac, D. (1997). *La fée carabine*. Paris: Gallimard.

Petit, A. (1982). *Production de l'école - Production de la société. Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*. Genève-Paris : Librairie Droz

Rastoldo, F., Amos, J. & Davaud, C. (2009). *Les jeunes en formation professionnelle. Rapport III: le devenir des jeunes abandonnant leur apprentissage*. Genève : Etat de Genève, service de la recherche en éducation.

Remund, M., & Thibaudeau, A. (2009). *Sentiment d'appartenance: portraits d'habitants*. Genève : Module libre HETS.

Thibaudeau, A. (2010). Module OASIS HETS *Citoyenneté agressive : la place des jeunes dans la ville. - La jeunesse d'aujourd'hui face aux nouvelles formes de rupture*. Récupéré de tshm.ch: <http://www.tshm.ch/jeunesse-precaire/spip.php?article296#nb12>

Wicht, L., & Peradotto, J. (2012). *Evaluation de la première phase de mise en oeuvre du projet VIA, vers l'Intégration et l'Autonomie des jeunes gens de la ville de Genève en situation de rupture de formation*. Genève : HETS.

Wicht, L., & Peradotto, J. (2013). *Jeunes désaffiliés scolairement à Genève dans un contexte de "haute qualification". Les réponses locales et coopératives du dispositif d'insertion VIA*. Genève : HETS. (à paraître)